

Greschat, Isabel

Tatort Grundschule oder die Institution zivilisiert ihre Kinder

Pädagogische Korrespondenz (1995) 15, S. 48-57



Quellenangabe/ Reference:

Greschat, Isabel: Tatort Grundschule oder die Institution zivilisiert ihre Kinder - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1995) 15, S. 48-57 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-67635 - DOI: 10.25656/01:6763

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-67635>

<https://doi.org/10.25656/01:6763>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DAS AKTUELLE THEMA

- 5 *Andreas Gruschka*
Pädagogisches Sonnenstudio – über den Siegeszug der
neurolinguistischen Programmierung

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 22 *Michael Tischer*
Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht?

KÄLTESTUDIE

- 48 *Isabel Greschat*
Tatort Grundschule oder Die Institution
zivilisiert ihre Kinder

AUS DEN MEDIEN I

- 58 *Rainer Bremer*
Fortschritte in der politischen Revision

AUS DEN MEDIEN II

- 63 *Wolfgang Denecke*
Die beiden Bäume des Lebens:
Caspar David Friedrichs Kreidefelsen auf Rügen

DOKUMENTATION

- 83 Vom Original zum Revival:
Tutzing – Loccum und das Problem der Hochschulreife

Isabel Greschat

Tatort Grundschule oder die Institution zivilisiert ihre Kinder

I

In jüngster Zeit war viel zu lesen und zu hören über die Zunahme von aggressivem Verhalten bei Schulkindern. Aufgeschreckt durch oft reißerisch aufgemachte Berichte in der Presse machten sich auch Schulforscher daran, das Phänomen zu untersuchen (vgl. etwa das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik 5/1993). Ihr bevorzugtes Instrument war das der Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern. Was die meisten Studien dabei zutage förderten, taugt wenig zur Bestätigung der These, es habe einen deutlichen Zuwachs an Gewalt in den Schulen gegeben. Die Tatsache, daß Schüler, Eltern und Lehrer meinen, es sei ein solcher Zuwachs eingetreten, muß nicht bedeuten, daß dem wirklich so ist. Gut möglich ist, daß die Urteile lediglich die durch die öffentliche Debatte forcierte Verunsicherung widerspiegeln und die Erwartung begünstigen, in den Schulen ginge es gewalttätiger zu als vor einiger Zeit. Die Befragungen verweisen mehrheitlich auf eine zwischenzeitlich gewachsene Sensibilität für das Thema. Die Erwartung von Gewalt verstärkt die Bereitschaft, sich auf die Aggression vorzubereiten: Die Schüler berichten, sie würden sich immer häufiger vor möglichen Attacken durch die Mitnahme eines Messers oder einer Gaspistole zu schützen versuchen.

Das öffentliche Interesse an dem Thema scheint inzwischen zu schwinden, auch das besagt für den Sachverhalt selbst noch nichts. Es traf sich gut, daß mich eine Bekannte, die in einer Grundschule unterrichtet, auf das Thema ansprach. Sie überraschte mich mit der These, daß nicht so sehr die Aggressivität der Kinder das Problem darstelle, als vielmehr die Bereitschaft der Kolleginnen, das Problem zu beschönigen, es zu verdrängen und an die eigentlich Verantwortlichen weiterzureichen: die zur Erziehung unfähigen Elternhäuser, die Medien. Sie klagten allgemein über das Schwinden von Rücksichtnahme und Toleranz in den sozialen Verkehrsformen, wie es etwa in Bus und Straßenbahn zu beobachten sei, aber sie nahmen nicht zur Kenntnis, daß die Schule – so wie sie eben sei – selbst eine Brutstätte der Aggression darstelle.

Sie lud mich ein, einige Tage in der Grundschule zu hospitieren. Ich wollte prüfen, ob Lehrerinnen bereit wären, mit mir über meine Beobachtungen zu sprechen.

II

Es war gerade große Pause, als ich das Schulgelände betrat. Die Kleinen rannten und tobten über den Hof. An zwei Ecken waren Raufereien im Gange, eine von ihnen

ging in eine handfeste Prügelei über. Einige Jungen, die Jagen spielten, schlugen nicht einfach ab, sondern rempelten die Erjagten so kräftig an, daß diese hinfielen. Die aufsichtführende Lehrerin, Frau S., unterhielt sich währenddessen mit ein paar Schülern und schlenderte dann weiter über den Schulhof. Ich fragte sie, was sie von den beobachteten Spielen der Kinder halte, ob sie nicht sehe, daß sich einige ihrer Schützlinge schlugen. Frau S. lächelte nachsichtig und erklärte: »Ach, natürlich gibt es hier und da mal eine kleine Auseinandersetzung. Was wollen Sie: Es sind halt Kinder, und Kinder sind wie junge Wölfe. Das gehört dazu, daß sie sich balgen und beißen. Sie müssen sich in der Pause austoben, ihrem Bewegungsdrang folgen. Böse ist das in der Regel nicht gemeint.«

Die Lehrerin antwortete auf meine Frage und den konkreten Hinweis mit einer allgemeinen Aussage über Kinder. Sie subsumierte das Verhalten der Kinder so sehr unter die Normalität kindlicher Bedürfnisse, daß es für sie keinen pädagogischen Aufforderungscharakter besaß. Sie unterschied nicht zwischen harmlosem Jagen, leichtem Rempeln und aggressivem Stoßen. Darauf zu reagieren fiel nicht in ihre Verantwortung als Aufsichtführende, solange sie nicht in das Treiben involviert wurde. Sie verstand es als ihre Aufgabe, lediglich darauf zu achten, daß die »Kinder es nicht zu toll trieben«. Was ich beobachtet hatte, erschien ihr augenscheinlich noch nicht als »zu toll«. Ihre Erklärung des Kinderverhaltens entlastete sie davon, nach anderen Gründen und Motivierungen für das Verhalten der Kinder zu fragen. Während sich junge Wölfe, soweit ich weiß, nicht absichtsvoll weh tun, wenn sie miteinander spielen, war dies bei so manchen der beobachteten Kinder meines Erachtens der Fall.

Es läutete zur dritten Stunde. Mit der , die mich eingeladen hatte, betrat ich eine Klasse. Bereits auf dem Flur schlug uns wüster Lärm entgegen. Tom kam heulend zur Lehrerin: »Peter hat mich gehauen.« Peter verteidigte sich lautstark: »Tom hat mir meinen Turtle kaputt gemacht. Den hatte ich neu, gerade erst zum Geburtstag gekriegt!« Es kehrte Stille ein. Tom und Peter erwarteten das Urteil der Lehrerin, und alle anderen schauten gespannt zu. Frau T. war damit deutlich gefordert. Tom blutete an der Oberlippe und Peter hielt in seiner Faust noch ein Haarbüschel. Frau T. erklärte an die ganze Klasse gerichtet, sie wolle genau wissen, was passiert sei. Die Schüler sollten sich auf ihre Plätze setzen, zunächst sollten beide Kinder beschreiben, wie sich der Streit zugetragen habe, die Mitschüler sollten danach ihre Schilderung geben und schließlich würden gemeinsam die Ursachen für den Konflikt diskutiert. Die beiden Streithähne durften also das Geschehen jeder aus seiner Sicht schildern. Tom beschrieb seine Geschichte sehr plastisch; er habe Peter höflich gebeten, seinen Turtle einmal »ansetzen zu dürfen«, und »aus Versehen« sei er ihm dabei entzweiggangen, wahrscheinlich sei er aber eh schon »ziemlich kaputt« gewesen. Wutentbrannt habe sich Peter auf ihn gestürzt. Er wäre gar nicht mehr dazu gekommen, ihm zu erklären, daß die Figur wohl nicht in Ordnung gewesen sei. Peter warf dazu empört wiederholt: »Tom lügt!« ein. »Der hat das extra gemacht. Der hat extra meinen Turtle kaputtm gemacht. So etwas hat er schon einmal mit dem Spielzeug von Marian gemacht.« Damit besaß die Geschichte der beiden bereits eine Vorgeschichte. Andere Kinder beteiligten sich mit neuen Anschuldigungen und Gegenanschuldigungen. »Der Tom hat dem Peter erst kürzlich das Deutschheft mit einem ekligen

Kaugummi verklebt.« »Nein, das war nicht der Tom, sondern der Max!« »Doch, es war das Kaugummi von Tom!« »Der Tom ist immer so blöd« Usf. Die Erklärungen und Emotionen der Kinder waren für mich als Außenstehende zunehmend weniger zu durchschauen. Immer mehr Vergehen wurden angeklagt, immer komplizierter und länger wurden die Ketten aus Ursachen und Wirkungen. Während ihrer Untersuchung führte die Klassenlehrerin ruhig und überlegen das Gespräch. Dann, als die mündliche Auseinandersetzung sich erschöpfte, so als ob auch die Kinder den Überblick verloren hätten, verkündete die Lehrerin ihr Urteil: »Um noch zum Unterrichtsstoff kommen zu können, möchte ich, daß Tom sich bei Peter entschuldigt, schließlich ist unstrittig, daß der Turtle kaputt gegangen ist, während er sich mit ihm beschäftigt hat. Und ich möchte, daß Peter sich bei Tom für die blutende Lippe entschuldigt.« Mir war aufgefallen, daß Tom deutlich redengewandter war und seine Sache weit einsichtiger erzählen konnte, während Peter hilflos wütend der Untersuchung gefolgt war.

Nach der Stunde, wir hatten gerade den Raum verlassen, hörten wir, wie die »kleine Auseinandersetzung« hitzig wieder aufflammte und Peter vor Wut über die ihm angetane Ungerechtigkeit herumschrie.

Frau T. wies mich im Lehrerzimmer darauf hin, wie wichtig und hilfreich es sei, Konflikte zur Sprache zu bringen. So würden die Kinder lernen, Meinungsverschiedenheiten friedlich auszutragen. Ich staunte darüber, wie sie so urteilen konnte, wo doch auch sie bemerkt hatte, daß der Streit weiterging. In den Augen der Lehrerin war Tom wohl ein Mißgeschick passiert, während sie von Peter berichtete, daß dieser häufiger unmittelbar und oft eben brutal reagiere, wenn er mit Klassenkameraden nicht klar käme. Tom entsprach wohl eher ihrem Modell der friedlichen Klärung als Peter. Die folgenden Schulstunden verliefen ohne besondere Vorkommnisse.

Am nächsten Tag wurde ich auf dem Schulhof gleich mit einer wüsten Rauferei zwischen zwei Jungen begrüßt. Frau S., die wieder Aufsicht führte, fand, daß das für junge Wölfe erlaubte Maß überschritten war, und versuchte die ineinander verkeilten Kämpfenden zu trennen. Dazu packte sie den einen – es war Peter – unsanft am Nacken, um ihn wegzuzerren. In dem Moment aber trat der Junge ihr mit voller Wucht vor das Schienbein. Frau S. schrie laut auf, schüttelte Peter heftig: »Du bist wohl wahnsinnig geworden!« Sie rieb sich das Bein, während sie von den umherstehenden Kindern entweder erschrocken angestarrt oder belustigt bestaunt wurde. Frau S. erklärte mir, nun sei ihre Geduld mit Peter erschöpft. Sie wisse nicht mehr, wie sie mit diesem Kind fertig werden könne. Das Kollegium müsse sich mit dem Fall beschäftigen.

Das geschah denn auch kurze Zeit später in einer pädagogischen Konferenz. Die meisten der KollegInnen teilten die Empörung von Frau S. Kinder wie Peter machten zunehmend eine vernünftige pädagogische Arbeit unmöglich. Unausgesetzt müsse man sich mit deren Ausbrüchen beschäftigen, ohne wirklich etwas tun zu können. Manche Eltern der Opfer hätten sich bereits beschwert. Solche Kinder wie Peter benötigten therapeutische Hilfe. Es wurde darüber beraten, ob Peter von der Schule verwiesen, bzw. an eine Sonderschule überwiesen werden sollte.

In allen drei Streitfällen hatte ich eine mehr oder weniger spontane Reaktion auf eine aggressive Äußerung von Schülern beobachten können: wegschauen, diskutie-

ren, sanktionieren. Ich fragte Frau T., ob es nicht auch Kolleginnen gäbe, die sich bewußt pädagogisch mit dem Problem auseinandersetzen würden. Zunächst verstand sie nicht recht, worauf ich hinauswollte, ging sie doch davon aus, daß sie sich bei der Diskussion um ein entsprechendes Verhalten bemüht hatte. Ich konkretisierte mein Interesse: Ob es nicht präventive Übungen oder therapeutische Spiele gäbe, Schüleraggressionen pädagogisch bewußt aufzufangen oder umzuleiten. Ja, Frau K. mache so etwas im Sportunterricht.

Bei ihr konnte ich die pädagogische Inszenierung des »Piratenspiels« erleben. Die Regeln sind einfach: Jedes Kind steht anfangs in einem Reifen, der sein Schiff symbolisiert; die Ausnahme bildet ein »Pirat«, der am Rande des Spielfelds darauf lauert, daß die Lehrerin in ihrem »Wetterbericht« stürmischen Seegang und das Kentern der Schiffe verkündet. In diesem Augenblick müssen die Kinder ihre jeweiligen »Schiffe« verlassen und sich in einen anderen Reifen flüchten. Der Pirat darf jeden unbesetzten Reifen kapern und dabei Flüchtende, die noch kein rettendes Schiff erreicht haben, gefangen nehmen; die Gefangenen werden in der nächsten Runde selbst zu Piraten. Das Spiel wird so lange fortgesetzt, bis nur noch drei »Freie«, die Sieger, übrigbleiben.

Frau K. erklärte mir den Sinn des »Piratenspiels«: »Die Schüler sollen sich austoben und ihre Aggressionen dabei nach für alle geltenden Regeln in körperliche Energien umsetzen. Gleichzeitig sollen sie die Regeln des Fairplay und solidarisches Verhalten einüben. Denn je weiter das Spiel fortschreitet, desto mehr Kinder müssen in einem kleinen Reifen Platz finden. Das geht nur, wenn sie sich gegenseitig helfen und zusammenrücken.«

Tatsächlich aber wurde aus dem sozialen Bewegungsspiel schnell ein wilder Kampf. Schon nach der ersten Runde kamen fünf Kinder zur Lehrerin gelaufen, um sich über das unfaire, ja aggressive Verhalten von Mitschülern zu beklagen. Die Unzufriedenheit sowie das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, wuchsen von Mal zu Mal. Ein spielerisches Vergnügen war die Stunde offensichtlich für die wenigsten. In dem aufgeladenen Klima gelang es weder der mahnenden Lehrerin noch den Kindern, die aufbrechenden Aggressionen durch regelgerechtes Verhalten zu bremsen. Die Hinweise der wurden von den Kindern mit Beschimpfungen gegen die durchsetzungsfähigen Mitschüler beantwortet. Eine größere Gruppe von Kindern hatte sich zudem nach den ersten Runden von den Piraten frustriert entfernt und ihr Mitspielen aufgekündigt.

Frau K. entschuldigte sich bei mir für die auch in ihren Augen mißlungene Aktion und betonte, heute sei wohl »der Wurm drin gewesen«, bei anderer Gelegenheit würden Spiele wie das »Piratenspiel« besser funktionieren, die Kinder würden mit Freude mitmachen.

Als ich später im Lehrerzimmer einer Reihe von Lehrerinnen meine Beobachtungen mitteilte und sie fragte, wie sie mit Schülergewalt an ihrer Schule umgingen, ob sie die Mediendebatte der letzten Monate über dieses Thema verfolgt hätten, und ob sie möglicherweise vor Problemen stünden, die es früher nicht in dieser Form gegeben habe, bekam ich eine identische paradoxe Antwort: Einerseits beklagten die Lehrerinnen die zunehmende Schülergewalt, und andererseits versicherten sie zugleich, daß das aggressive Verhalten der Kinder für sie kein Problem darstelle und die Mediendiskussion im Grunde uninteressant für sie sei, da sie die Schwierig-

keiten längst praktisch, »aus dem Bauch 'raus« lösen. Bezogen auf meine Fallbeobachtungen bestätigten sie, daß sie ihr Handlungsrepertoire abdeckten:

- Ignorieren, wo es keine ernste Aggression gibt,
- Diskutieren, wo die Schüler sich streiten und richterliche Urteile erwarten,
- Sanktionieren und Delegieren, wo man nicht mehr weiter wisse,
- schließlich Versuche, Aggression spielerisch umzuleiten.

Damit kämen sie aus, und mit der jahrelangen Erfahrung wüßten sie, welches Mittel für welchen Fall geeignet sei. Ob damit wirklich die Probleme gelöst werden könnten, wollte ich wissen. Manche schon und andere natürlich nicht, je nachdem, und im übrigen sei es nicht die Aufgabe der Schule, Reparaturbetrieb zu spielen. Aggressionen seien in der Schule nur soweit einzuschränken, daß ein geregelter Unterricht und Erziehung möglich blieben.

Augenscheinlich gab es in dieser Schule eine funktionale und realitätstüchtige Problemwahrnehmung. Die Lehrer luden sich so viel Verantwortung auf, wie sie tragen zu können glaubten. Für sie kam Aggression in erster Linie von außen in die Schule. Sie hatten sich im Interesse ihrer Aufgabe gegen sie zur Wehr zu setzen. Weder kam es den Lehrerinnen in den Sinn, sie hätten ein pädagogisches Klima zu schaffen, in dem Aggressionen auf ein Minimum reduziert werden können, noch hörte ich die selbstkritische Rückfrage, ob nicht vieles von dem Beklagten ursächlich mit den Regeln der Schule, mit Unterricht und Erziehung zu tun haben könnte.

III

Wenn man verstehen will, wie diese Wahrnehmungsmuster entstehen und sich erhalten, muß man zuerst nach den Funktionen von Schule und den Modi ihrer Realisierung fragen. Talcott Parsons hat sich mit dieser Frage beschäftigt. In seinem klassischen Essay »Die Schulklasse als soziales System« (1968) stellt er fest, daß Schule nicht nur der Wissensvermittlung diene, sondern als »die zentrale Sozialisationsinstanz« (S. 162) zu begreifen sei. Das heißt: Die Aufgabe der Schule – dabei betrachtet Parsons vor allem die Gundscheule und den Eintritt des Kindes in das System Schule – sei es, den Kindern die Bereitschaft zur Erfüllung allgemeiner Werte der Gesellschaft zu vermitteln, sowie die Bereitschaft, einen spezifischen Rollentyp innerhalb dieser Gesellschaft einzunehmen. Sodann sei Schule eine »Instanz zur Verteilung von ›Arbeitskraft‹« (S. 163); hier werde der Grundstein für die spätere Rollenverteilung gelegt, wobei eine »Korrelation zwischen dem gesellschaftlichen Statusniveau einer Person und ihrem Erfolgsniveau in der formalen Erziehung« (S. 163) bestehe. Diese Aufgaben erfülle das Schulsystem dadurch, daß es die Kinder einer Klasse, die annähernd das gleiche Alter und die sozialen Voraussetzungen mitbrächten, an einem einheitlichen Werte- und Leistungsmaßstab messen würde. Mit der ersten Klasse müßten die Kinder zum ersten Mal in ihrem Leben einen eigenen Status in einer formalen Gruppe erkämpfen. Dieser bestimme sich weitgehend durch die Schulnoten. Die Übernahme der Schülerrolle bedeute den ersten Schritt des Kindes in Richtung der Unabhängigkeit von den Eltern und seiner biologisch bedingten Stellung im Elternhaus. Die Grundschullehrerin berücksichtige – so Parsons – anders als die Mutter der Kinder, deren

Bedürfnisse nicht unbedingt und an erster Stelle – sie könne z.B. einem Schüler nicht einfach deshalb gute Noten geben, weil dieser sonst traurig wäre. Da die schulische Leistung als höchster Wert nicht nur im Wirkungskreis Schule, sondern auch im Elternhaus gelte, lernten die Grundschüler, sich diesem Wert unbedingt unterzuordnen und sich mögliches Versagen, d.h. einen geringen Status in der Klasse, selbst zuzuschreiben.

Talcott Parsons beschreibt die Funktion der Schule als notwendige und »entscheidende Sozialisationsinstanz [...] einer zunehmend differenzierten und progressiv aufgewerteten Gesellschaft« (S. 192). Seine Funktionsbestimmung erklärt nicht die Aggressionen der Schüler und auch nicht die Reaktionen der Lehrerinnen. Er thematisiert nicht den Widerstand, nicht das partielle Nicht-Funktionieren und nicht dessen Funktion für die Reproduktion. Parsons postuliert vielmehr, die Kinder lernten mit den entsprechenden Medien der Erziehung, sich den Werten der arbeitsteiligen Leistungsgesellschaft unterzuordnen. Damit widmet er sich ungeschminkt dem Zweck der Veranstaltung und wohl auch ihrer dominanten Wirkung. Noch dürfte fraglos zutreffen, daß die Schule in der überwiegenden Zahl der Fälle erfüllt, was Parsons von ihr erwartet. Aber die Ausnahmen zeigen doch zugleich an, daß die Funktionserfüllung nicht so reibungslos vollzogen wird. Auch scheinen die aggressiven Schüler ihr nicht normgerechtes Verhalten nicht einfach sich selbst zuzuschreiben, sondern im extremen Fall ihrer Lehrerin persönlich übel

zu nehmen. Das stellt den Machtkampf so lange auf Dauer, bis sich die Energien der Kinder oder der Lehrer verbraucht haben.

Parsons liefert trotz seines affirmativen und einseitigen Ansatzes einen entscheidenden Hinweis für die Erklärung jener Muster der Lehrerinnen, indem er auf die gesellschaftliche Funktion der Schule hinweist und bewußt auf eine pädagogische Bestimmung der Aufgaben verzichtet. Damit markiert er – ohne, daß dies sein Thema wäre – die Grundlage für den Reproduktionsmechanismus der Schule. Diese liegt im Aufrechterhalten der Funktion und damit der Reduzierung von pädagogischen Normen. Lehrer müssen über die Fähigkeit verfügen, Konflikte zwischen pädagogischen Normen (Erziehung zur Friedfertigkeit, etc.) und schulischer Funktion pragmatisch zugunsten letzterer zu entscheiden. Auf der einen Seite bekennen sie sich zum pädagogischen Ethos, das das Kind als Individuum zu behandeln verlangt, auf der anderen Seite haben sie die Funktion zu erfüllen, nach der alle Schüler einem gleichen Maßstab unterworfen werden müssen und die fordert, daß gute von schlechten Schülern zu unterscheiden sind, angepaßtes Verhalten zu belohnen und unangepaßtes zu sanktionieren sind. Sie sollen auf den einzelnen eingehen und ihn doch auch allgemeingültigen Gesetzen unterwerfen. Sie sollen solidarisches Verhalten fordern und doch auch das Durchsetzungsvermögen des einzelnen gegen seine Konkurrenten fördern.

Freilich resultieren aus dem Konflikt spezifische psychische Schwierigkeiten der Lehrerrolle. Peter Fürstenau beschreibt sie in seinem Aufsatz »Zur Psychologie der Schule als Institution« (1964). Eine Lehrperson wird mit den Schülern, die sie vor sich hat, immer auch mit den eigenen nicht verarbeiteten Kindheitskonflikten konfrontiert. Sie kämpft, wenn sie die Schüler zu Triebverzicht erzieht, immer auch gegen die eigenen Triebe an. Dafür benötigt sie Regeln und Rituale, und tatsächlich ist die Schule, wie die Reaktionsmuster zeigen, in der Lage, jeden einzelnen Konflikt klassifikatorisch zu behandeln und damit unter ein Allgemeines zu subsumieren. Während der Durchsetzung der Regeln bleibt jedoch das Abgewehrte im unangepaßten Verhalten präsent. Bekämpft wird es mit der gleichen Pedanterie der Behandlung, die es wieder zum Ausbruch bringt. Unterricht und Erziehung stehen, so Fürstenau, immer in der Gefahr, zum Feld der Machtausübung von Seiten der Lehrer zu werden. Machtgefühl, symbolisiert und organisiert durch die Sanktionsgewalt, wird in dem Maße zur psychischen Notwendigkeit, in dem die eigene Triebkontrolle bedroht ist. Es erlaubt die Illusion zu wahren, sich selbst und anderen gegenüber seinen Willen durchsetzen zu können. Und, so paradox das klingen mag: Dieses Machtgefühl ist auch die Voraussetzung dafür, daß die Lehrerin die pädagogische Norm aufrecht erhalten kann. Faktisch nämlich bleibt ihr sehr wenig Spielraum, da sie ihre Funktion erfüllen muß. Fürstenau macht darauf aufmerksam, daß die Schüler noch weniger Gestaltungsfreiheit haben: »Als echte Anstalt überläßt sie [die Schule] den Schülern einzig die Funktion der – nicht einmal freiwilligen – Benutzung« (S.280). Freiheits- und Selbständigkeitsstreben könne sich nur in Disziplinschwierigkeiten äußern. Außerdem liegt es nahe, daß sich Kinder gegen die als Aggression erlebte Machtausübung von Lehrern wehren – das gebietet schon die Selbstachtung. Unterricht unterschwellig zu einem Aktionsfeld der Macht zu gestalten, birgt eine weitere Tendenz: daß die Kinder nämlich das Lehrer-Muster

übernehmen und ihre Aggressionen gegen das System in Gewalt gegen Schwächere ummünzen.

Liest man Parsons Essay quasi gegen seine Intention mit Blick auf die psychischen Folgekosten des Systems Schule und behält dabei Fürstenaus These im Hinterkopf, so bekommt man eine Ahnung davon, mit welchen Energien Aggression vom Schulsystem produziert wird und mit welchen Energien das verdrängt werden muß, warum Lehrerinnen die offene reflexive Auseinandersetzung mit diesen Aggressionen scheuen und abwehren.

Ein Kind erlebt bei der Einschulung oft zum ersten Mal, daß dieZuwendung nicht ihm als Person, sondern ihm als Schüler gilt, daß es mit einer Bezugsperson zu tun hat, die auf es »spezifisch« (wie Parsons sagt) reagiert. Sodann lernt es, daß es nicht allein von seinem Willen und besonderen Verhalten abhängt, ob es von den Erwachsenen (Lehrerinnen und Eltern) als »gut« oder »schlecht« beurteilt wird, sondern daß dies mit Bezug auf eine abstrakte Norm festgestellt wird. Da der Parsonsche Leistungsmaßstab von der Erwachsenenwelt insgesamt akzeptiert wird, muß sich der schlechte Schüler ohnmächtig als Mängelwesen empfinden.

IV

Werfen wir von hier aus noch einmal einen Blick auf die eingangs geschilderten Begebenheiten.

In der ersten Szene weicht die Lehrerin einer Auseinandersetzung mit dem aggressiven Verhalten der Kinder aus, indem sie diese jenseits der Aggression und jenseits der Pädagogik interpretiert. Damit entfällt für die alltägliche Friedlosigkeit ein Bewußtsein vom Konflikt zwischen Norm und Funktion. Die Bedrohung, die für die Lehrerin in der Konfrontation mit der kindlichen Triebgewalt liegen könnte, wird von ihr geleugnet und verdrängt.

In der zweiten Szene muß sie eingreifen, denn sie wird von den Kindern direkt dazu aufgefordert. Also muß sie eine andere Strategie entwickeln. Ihr gelingt das, indem sie den Streit zwischen Peter und Tom von der handgreiflichen auf eine diskursive Ebene verlegt. Damit kommt der Bereich der pädagogischen Normen ins Spiel: Die Kinder sollen lernen, Konflikte zivilisiert auszutragen. Daß ein Verhalten wie das meiner Bekannten eines der beliebtesten pädagogischen Verfahren ist, auf dessen Erfolg Pädagogen auch gegen mögliches besseres Wissen verweisen, hat seinen Grund in der Möglichkeit, Funktion und Norm zu kombinieren: Die Lehrerin befindet sich auf dem Gebiet des Argumentierens immer in einer Machtposition den Schülern gegenüber. Im Zweifelsfall hat sie bessere Argumente; sie leitet den Verlauf der Diskussion, die sie jederzeit verkürzen oder abbrechen kann, und sie ist die Autorität, die mit dem Urteilsspruch das sprichwörtliche Machtwort spricht. Sie hat das Gefühl, die Dinge (und damit auch ihren eigenen Gefühlshaushalt) unter Kontrolle zu haben. Zugleich erfüllt der pädagogische Diskurs die Einübung der Kinder in eine »Legitimation durch Verfahren«. Unabhängig davon, welche Kompetenzen die Kinder in die Verhandlung einbringen, unabhängig davon, ob ihnen dabei subjektiv Gerechtigkeit widerfährt, sie haben sich den Regeln und danach dem Ergebnis zu unterwerfen. Wer freilich dabei nicht

gewinnen kann, dem bleibt nur die Resignation oder die Verstärkung seiner destruktiven Energien.

Die Kinder lernen, daß, wer seinen Status in der Gesellschaft gewinnen will, seine Triebe zügeln und seine Interessen rational begründen können muß. Diejenigen, die am besten das Reden und Argumentieren gelernt haben, haben später die besten Erfolgsaussichten. Triebkontrolle, instrumentelle Rationalität und prozedurale Gerechtigkeit heißen die lebenswichtigen Anforderungen, die die Kinder mit dem Versprachlichen ihrer Konflikte internalisieren. Gleichzeitig kommt das Verhalten der Lehrerin der pädagogischen Norm von einer verständnisvollen, individuell auf die Schüler eingehenden Bearbeitung von Konflikten entgegen. Die Kinder fühlen sich ernst genommen, indem man sie anhört. Tiefer liegende Probleme bleiben dabei ausgeklammert. Thematisiert werden aktuelle Streitpunkte, nicht aber strukturelle Fragen.

Während im Diskutieren subjektiv die Waage zwischen Norm und Funktion gehalten werden kann, folgen die Lehrerinnen aufgeregt ausschließlich der Funktion, sobald ein Kind Gewalt gegen den Lehrkörper ausübt. Zwischen dem Tritt gegen ein Schülerbein und gegen ein Lehrerbein liegt offenbar ein qualitativer Unterschied. Die Bedrohung, der sich das Kollegium insgesamt durch die Aggression eines Kindes gegen sich ausgesetzt fühlt, muß als enorm und für die ganze Schule als gefährdend phantasiert werden. So wird die pädagogische Norm auf die Ausrede reduziert, dem Kind sei besser in einer Sonderschule für Erziehungsschwierige zu helfen. In den Augen des Kollegiums hat Peter nicht die Lehrerin als Person getreten, sondern die Institution Schule angegriffen. Diese fühlt sich bedroht und zu ihrem Schutz verfällt sie auf die Idee der Exkommunikation.

Wie sollen die sich existentiell bedroht fühlenden Schüler die Reaktion der Schule anders denn als massive Aggression erfahren? Der Tritt gegen die Lehrerin spiegelt die Willkür und Ungerechtigkeit, mit der sich Peter behandelt sieht. Mit seinem Tritt will er nicht die Institution treffen, er richtet sich im Affekt gegen die Lehrerin.

In den Augen der Lehrerinnen geht von ihnen selbst keine direkte Aggression aus. Mit dem Verbot und dem allmählichen Verschwinden der körperlichen Züchtigung wurde sie abstrakt und an die Funktion der Schule abgetreten. Dort ist die körperliche Gewalt scheinbar so weit und so lange pädagogisch weggearbeitet worden, daß von ihr sinnvoll keine Rede mehr sein kann. Von dem hierbei durchlaufenen Zivilisationsprozeß zeugt das Bedürfnis der Lehrerin, in Konflikten auf die Einhaltung der Distanz zu ihr als Person zu bestehen.

Der Schülerangriff wird zum Skandal, weil die Lehrerin behandelt wurde wie ein Mitschüler. Schule funktioniert nur, wenn die Kinder – gerade der Grundschule – ihre Lehrerin fraglos als Autorität anerkennen. Ohne sie wäre der Grund, weshalb die Schüler die von ihr vermittelten Werte übernehmen sollten, nicht so eindringlich durchzusetzen.

Die in der harten Lehrerreaktion steckende Weigerung, sich mit dem Kind weiter auseinanderzusetzen, mag auch darin motiviert sein, daß die Kolleginnen keine schulischen Gründe für Peters Aggression sehen wollen und können. Die Einsicht in die schulische Not der Kinder könnte ihnen schmerzlich die eigene Ohnmacht bewußt machen, Schule so zu gestalten, daß sie in ihr eine positive Entwicklung erleben können.

Ein geeignetes Mittel zur Verdrängung dieser Machtlosigkeit liegt in ihrer Verschiebung durch pädagogischen Aktionismus. Ihr Ort ist die präventive pädagogische Bearbeitung von Schüleraggressionen. Im Piratenspiel soll gezeigt werden, daß Norm und Funktion keine Gegensätze mehr sein müssen: Die Kinder sollen sich gegenseitig helfen und soziales Verhalten einüben, und zwar in spielerischer Form. Zugleich sollen sie lernen, als einzelne ihr Ziel zu verfolgen, denn es gewinnen nicht Gruppen, sondern Einzelpersonen, und der Sieg des einen impliziert immer die Niederlage aller anderen. Die Kinder spielen aber nicht so mit, wie sie sollen. Sie haben die Funktion bereits als das Wesentliche erkannt und mißachten die Norm, indem sie sie als pädagogische Tünche kenntlich machen. Jeder versucht, egoistisch sein Interesse durchzusetzen. Von gegenseitiger Hilfe kann keine Rede sein. Die Schüler behandeln einander offen als Konkurrenten, zu denen sie faktisch im System Schule gemacht werden. Norm und Funktion fallen deutlicher noch als in allen anderen Situationen auseinander.

»Bei distanzierter Betrachtung wurden von Lehrern diejenigen Verhaltensformen als ungünstig abgelehnt, die sie selbst in der früheren Untersuchung überwiegend realisiert hatten. Von ihnen selten realisierte Erziehungsformen wurden dagegen in hohem Maße als geeignet bezeichnet, um Kinder in derartigen Situationen zu einem angepaßten Verhalten zu motivieren« (Fürstenau, S. 281). Warum aber beschwerten sich die KollegInnen nicht über die in den Konflikten zum Vorschein kommende Zumutung der Institution? Warum versichern sie, mit den Aggressionen der Kinder problemlos »aus dem Bauch 'raus« zurechtzukommen, alles im Griff zu haben? Sie schützen damit nicht nur ihre Schule vor Argwohn von außen, sondern versuchen sich damit zugleich die Illusion ihrer Macht zu bewahren, ohne die sie die Kraft für den Berufsalltag zwischen Norm und Funktion vielleicht nicht aufbringen würden:

»Selbst unsere häufigsten Irrtümer haben den Nutzen, daß sie uns am Ende gewöhnen zu glauben, alles könne anders sein, wenn wir es uns vorstellen« (G. Chr. Lichtenberg).